

Kinderrechteneducatie in de lerarenopleiding voor het lager onderwijs

Stand van zaken, opportuniteiten en behoeften

Phase 1: een verkennende scan

December 2014

Jan Van Ongevalle, HIVA-KULeuven jan.vanongevalle@kuleuven.be

Table of contents

1.	context van deze studie.....	3
1.1.	Kinderrechten als thema in de educatiewerking van Unicef België.....	3
1.2.	Belangrijke evoluties en vragen rond kinderrechteneducatie	3
1.3.	Uitdagingen en vragen rond kinderrechteneducatie in de lerarenopleiding	4
2.	Doel van deze studie	4
3.	Methodologie van het onderzoek	5
4.	Kinderrechten- en wereldburgerschapseducatie, concepten in beweging	6
4.1.	Kinderrechteneducatie : wat is het?	6
4.2.	Tendensen in de conceptualisering van KRE en kinderrechteneducatie	6
4.2.1.	Van kennis naar competenties	6
4.2.2.	Van een caritatieve naar een transformatieve benadering van wereldburgerschaps- en kinderrechteneducatie	7
4.2.3.	Een Zachte vs. kritische aanpak.....	8
4.2.4.	Het privilege discours	9
4.2.5.	Wereldburgerschapseducatie en kinderrechteneducatie als pedagogie?.....	10
5.	Kinderrechteneducatie en het onderwijsbeleid.....	12
5.1.	Kinderrechteneducatie in het curriculum van het lager onderwijs	12
5.2.	Kinderrechteneducatie in het curriculum van de lerarenopleiding	13
5.3.	Hogescholen en lagere scholen als makers van hun eigen beleid rond kinderrechten	14
5.4.	Kritische beschouwingen op het onderwijsbeleid inzake kinderrechten	14
6.	Stand van zaken rond de implementatie van wereldburgerschapseducatie en kinderrechteneducatie in de lerarenopleiding.....	16
6.1.	In welke mate komen WBE en KRE aan bod in de lerarenopleiding	16
6.2.	Bevorderende en belemmerende factoren voor de implementatie van kinderrechteneducatie in de lerarenopleiding.....	18
6.3.	Rol van het externe aanbod (vooral gericht op burgerschapseducatie, Kavadias & Dehertogh, 2010).	19
6.4.	Hiaten in het huidige externe aanbod (vooral gericht op burgerschapseducatie, Kavadias & Dehertogh, 2010)	20
7.	Aanbevelingen voor bevraging in de lerarenopleiding	22
7.1.1.	Draft vragenlijst voor diepte interviews in de lerarenopleidingsinstituten	22
7.1.2.	Mogelijke items voor online bevraging in de lerarenopleidingsinstituten	23

Dankwoord

Dit dankwoord richt zich in de eerste plaats naar Dr. Lee Jerome, onderzoeker en docent aan Queens University (Belfast - Northern Ireland) en lid van het centrum voor kinderrechten van Queens University. De HIVA onderzoeker kon als observator deelnemen aan verschillende interviews die Dr. Lee uitvoerde met Belgische docenten uit de lerarenopleiding en experts rond kinderrechteneducatie in België. Deze interviews gebeurden in het kader van een internationale studie voor Unicef rond kinderrechteneducatie in Europa. Deze interviews zijn een belangrijke input geweest voor dit rapport. De HIVA onderzoeker heeft tevens sterk gebruik kunnen maken van de literatuurstudie die Dr. Lee had uitgewerkt voor de internationale studie rond kinderrechten. Voorts richt dit dankwoord zich ook naar de medewerkers van de cel educatie en advocacy van UNICEF België voor hun input en medewerking bij deze verkennende studie. Tenslotte ook een woord van dank aan alle respondenten die hebben deelgenomen aan de interviews.

1. context van deze studie

1.1. Kinderrechten als thema in de educatiewerking van Unicef België

Kinderrechten vormen een belangrijk thema binnen de werking van UNICEF België. Een onderdeel van de missie binnen haar Noordwerking bestaat er immers in om 'alle nodige aandacht van het grote publiek, bedrijven en overheden te vragen voor kinderrechten in het algemeen'. ([Unicef website](#)).

Daartoe werkt Unicef België o.a. binnen het basisonderwijs rond het sensibiliseren van leerkrachten en toekomstige leerkrachten met behulp van een geactualiseerd pedagogisch aanbod over diverse thema's met betrekking tot de rechten van het kind. Hierbij worden verschillende [kwalitatieve educatieve materialen](#) ter beschikking gesteld voor de opvoeding over kinderrechten. Het gaat over educatieve materialen voor leerlingen vanaf het derde leerjaar van het basisonderwijs, maar ook voor de leerkrachten zelf: lesmappen, interactief materiaal, thema-fiches, dvd's, posters, etc.

Bovendien stelt UNICEF de onderwijswereld een duurzame en continue samenwerking voor om de docenten in de lerarenopleidingen en toekomstige leerkrachten te begeleiden in het domein van kinderrechteneducatie en ontwikkelingseducatie. Concreet biedt UNICEF [opleidingen en begeleiding voor toekomstige leerkrachten](#) onder de vorm van professionele workshops, pedagogische stages en bachelor proeven.

Klassen die speciale aandacht besteden aan ontwikkelings- en kinderrechteneducatie gedurende het schooljaar kunnen [Wereldklassen](#) worden. Een wereldklas is *een klas die zich interesseert voor kinderrechten; dit wil zeggen kinderrechten in de klas, maar ook voor de rechten van andere kinderen in de nabije omgeving en in andere landen van de wereld. Een klas die zich in de situatie van kinderen weet te verplaatsen en erover kan nadenken*. De "Wereldklassen" kunnen ook projecten of acties organiseren zoals een klasactiviteit of een sportactiviteit zoals [Sport for UNICEF](#). Dankzij die acties, gekozen door de klas, worden de kinderrechten benadrukt. Voor de jongsten heeft UNICEF een [website UNICEF "Kids"](#) gelanceerd, waardoor de leerlingen, op zelfstandige basis, zich verder kunnen verdiepen in het thema van onderwijs in noodsituaties, maar ook in kinderrechten in het algemeen.

1.2. Belangrijke evoluties en vragen rond kinderrechteneducatie

- **Inhoudelijke verschuiving:** Het onderscheid N-Z is duidelijk aan het vervagen binnen het kinderrechteneducatiewerk van Unicef. Zo groeit meer en meer het besef dat kinderrechten niet alleen belangrijk zijn voor kinderen in 'ontwikkelingslanden' maar ook een belangrijk thema is voor schoolkinderen hier in België. Deze evolutie komt naar voor in het educatief materiaal waarbij er nu ook aandacht gaat naar de leefwereld hier en wat er gebeurt rond kinderrechten in België en hoe men zelf kan bijdragen tot kinderrechten hier. Op die manier tracht men bij te dragen tot een meer genuanceerde beeldvorming i.p.v. een bevestiging van *'hoe goed we het*

hier wel niet hebben'. Tegelijkertijd blijft het een uitdaging om deze stereotype beeldvorming te doorprikken.

- **Evolutie in aanpak:**

- In plaats van éénmalige gastlessen wil Unicef nu meer contact hebben op verschillende momenten met leerkrachten. Men wil dus afstappen van de éénmalige gastlessen. Er wordt hierbij nog steeds educatief materiaal aangeboden zoals een les-map voor de leerkrachten.
- Er wordt ook ingezet op werken met lerarenopleidingsinstituten (pre-service). Student-leerkrachten kunnen een eindwerk of stage rond kinderrechten uitvoeren bij Unicef of ze kunnen meewerken als educatieve vrijwilligers om lessen over kinderrechten te geven.

1.3. Uitdagingen en vragen rond kinderrechteneducatie in de lerarenopleiding

1. Er is weinig zicht op wat er reeds bestaat rond kinderrechteneducatie in de lerarenopleiding. Hoe kan Unicef hier beter op aansluiten? Bijvoorbeeld, hoe wordt het thema ingevuld in termen van: 1) leren als recht; 2) leren over rechten ; 3) leren door rechten (participatie, leerlingenraden, klasklimaat, manier van evalueren) en 4) leren voor rechten. En hoe komt het verdrag van de kinderrechten aan bod?
2. Er is beperkt inzicht op de specifieke behoeften van lerarenopleidingsinstituten. Hierbij komt dat heel wat instituten het thema op hun eigen manier aanpakken (bv. Groep T, HUB,...). Het thema wordt ook niet structureel aangepakt op directieniveau.
3. Op welke integratiestrategie dient men vooral in te zetten bij het werken rond kinderrechten? De lerarenopleiding omvat een zeer diverse groep. Daarbij is er heel weinig ruimte binnen het lerarenopleiding curriculum om rond kinderrechten te werken. In die context is er dan ook de vraag of men het best inzet op de integratie van kinderrechten in de typische vakken in het lager onderwijs waar het thema makkelijker aan bod kan komen zoals religie en moraal of wereldoriëntatie? Of werkt men beter vakoverschrijdend? En is dit laatste duurzaam of is het te sterk afhankelijk van een gemotiveerde docent of leerkracht en waarbij het initiatief stopt als die persoon vertrekt?

2. Doel van deze studie

Dit verkennend onderzoek is een eerste fase van een bredere studie rond de stand van zaken van kinderrechteneducatie in de lerarenopleiding in België. Deze eerste fase heeft als doel om op een snelle en kost-efficiënte manier (binnen een tijdsbestek van 7 onderzoeksdagen) een snel overzicht te krijgen van de stand van zaken, opportuniteiten en behoeften inzake mensenrechteneducatie binnen de lerarenopleiding.

Deze fase dient ook als voorbereiding voor het ontwerpen van een online survey die in een tweede fase begin 2015 zal worden aangeboden aan alle lerarenopleidingsinstituten in Vlaanderen en Wallonië. In het voorjaar van 2015 is er ook een derde fase voorzien die zal bestaan uit kwalitatief onderzoek met diepte-interviews in een aantal geselecteerde lerarenopleidingsinstituten. De tweede en derde fase maken geen deel uit van dit onderzoeksvorstel.

3. Methodologie van het onderzoek

De methodologie van dit verkennend onderzoek omvatte de volgende drie stappen:

Stap 1: Een gerichte scanning van relevante literatuur: De literatuurstudie gebeurde op basis van studiewerk dat werd uitgevoerd in het kader van het PULSE project, lopend onderzoek binnen HIVA rond wereldburgerschapseducatie (bv. behoeftenonderzoek voor Kleur Bekennen rond wereldburgerschapseducatie in secundaire scholen) en bevindingen van het studiewerk van Queens University in het kader van een Europese studie rond de stand van zaken van KRE in Europa, in opdracht van Unicef internationaal.

Stap 2: Verkennende interviews: Op 6 en 7 oktober 2014 heeft de HIVA onderzoeker deelgenomen aan de interviews die werden uitgevoerd door een onderzoeker van Queens University met docenten vanuit de lerarenopleiding voor lager onderwijs alsook met experts rond kinderrechteneducatie. Het gaat om de volgende respondenten

- Experts vanuit de volgende organisaties die werken rond Kinderrechten en kinderrechteneducatie
 - o KEKI (1), Vormen VZW (1), Unicef België (4)
- Experts vanuit het beleid
 - o Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et l'Aide à la Jeunesse du CFWB - Communauté Française Wallonie-Bruxelles (1)
- Experts vanuit het onderwijs
 - o Onderwijsinspectie (1)
- Docenten uit de lerarenopleiding
 - o Vlaanderen: Artevelde Hogeschool Gent (2), Hogeschool Gent (1), Hogeschool Hasselt (1), Artesis Plantijn (1), KLIM (1), Groet T (1)
 - o Wallonië: Haute école? (1)

Stap 3: Voorbereiding bevraging lerarenopleidingsinstituten: Op basis van de literatuur studie en de verkennende interviews werd een aanzet gegeven tot het ontwikkelen van een vragenlijst voor de diepte-interviews in de lerarenopleidingsinstituten (lager onderwijs) alsook een voor een online bevraging binnen deze instituten. Deze instrumenten zullen dan in de volgende fases van het onderzoek verder gefinaliseerd en geïmplementeerd worden.

4. Kinderrechten- en wereldburgerschapseducatie, concepten in beweging

4.1. Kinderrechteneducatie: wat is het?

In het achtergronddossier dat werd opgesteld door de kinderrechtencoalitie ter voorbereiding van het Open Forum over kinderrechteneducatie op 23 oktober 2014, wordt erop gewezen dat er verschillende interpretaties en benaderingen van kinderrechteneducatie bestaan alsook verschillende doelen die men er wil mee nastreven. Zo kan er geleerd worden over kinderrechten (bv. leren over het kinderrechtenverdrag en het promoten van de principes en de bepalingen uit het verdrag). Er kan ook geleerd worden door kinderrechten, waarbij men er zorg voor draagt dat het leerproces conform is met de principes van het kinderrechtenverdrag: “participatief, interactief, ervaringsgericht, concreet, vanuit en relevant voor het eigen dagdagelijkse leven”. Leren voor kinderrechten is een derde insteek waarbij men vooral de focus legt op het leren opkomen voor kinderrechten (bv. “Hoe kunnen kinderen hun eigen rechten verdedigen, en die van andere kinderen? Waar kunnen ze hiervoor terecht? Hoe kunnen kinderen en volwassenen kinderrechten toepassen in hun dagelijkse leven?”) (Kinderrechtencoalitie, 2014).

Naast een focus op de eigen realiteit en de directe omgeving (school, buurt, ...) wordt er ook vaak de link gelegd met de globale dimensie. In het Krekelboek rond kinderrechteneducatie van Vormen VZW wordt er in het voorwoord door Minister Bourgeois expliciet verwezen naar de link tussen kinderrechteneducatie en ontwikkelingseducatie (zie quote).

“Ontwikkelingseducatie en kinderrechteneducatie gaan hand in hand: kinderen gevoelig maken voor (de rechten van) leeftijdgenoten in het Zuiden en mogelijkheden aanreiken om solidariteit met kinderen in het Zuiden te ontwikkelen gaan samen met het leren zien van de eigen rechten, behoeften en vanzelfsprekendheden” (Minister Bourgeois, voorwoord Krekelboek, VZW Vormen)

Mondiale solidariteit opbouwen is volgens dezelfde publicatie ook één van de pijlers voor de uitbouw van kinderrechteneducatie in de klas: 1. Kinderen informeren; 2. Waarden, houdingen en vaardigheden ontwikkelen; 3. Een kinderrechtenklimaat creëren; 4. Mondiale solidariteit opbouwen. Ook in de UNICEF brochures over kinderrechteneducatie worden er linken gelegd tussen kinderrechteneducatie en ontwikkelingseducatie (Unicef Brochure, kinderrechten in uw klas).

4.2. Tendensen in de conceptualisering van wereldburgerschapseducatie en kinderrechteneducatie

4.2.1. Van kennis naar competenties

Binnen de onderwijssector is de term ‘competenties’ vandaag niet meer weg te denken. Elchardus et al. (200b) stellen dat de meeste leraren en nagenoeg alle schoolhoofden die deelnamen aan hun onderzoek rond vakoverschrijdende eindtermen niet meer in termen van een tegenstelling tussen kennis en vaardigheden denken. Volgens de respondenten is zo’n denken achterhaald en wordt het vervangen door een denken in termen van competenties, een denken gericht op het vinden van een synergie tussen kennis, vaardigheden en houdingen (Elchardus et al. 2009). Tevens is er een groeiend besef dat er binnen wereldburgerschapeducatie (of gelijkaardige educaties zoals KRE) geen rechtlijnig verband bestaat tussen de verschillende dimensies van het educatief continuüm zijnde kennis, houding, vaardigheden en gedrag. Meer en meer wordt er vanuit gegaan dat alle dimensies een belangrijke rol spelen en mekaar op verschillende manieren beïnvloeden alsook beïnvloed worden door andere contextuele factoren (Coe & Mayne, 2008, Laevers & Buyse, 2010; Van Ongevalle & Fonteneau, 2014).

Het belang van het werken rond attitudes alsook competenties kwam ook duidelijk naar voor tijdens de gespreken met aanbieders van kinderrechteneducatie (bv. Vormen VZW) en docenten vanuit de lerarenopleiding die zich engageren in dit thema. Tegelijkertijd wordt het belang van kennis rond kinderrechten niet ontkend maar geniet niet de voorkeur als startpunt in het leerproces. Uit de interviews en focusgespreken met docenten en experts in KRE blijkt dat men meer en meer inziet dat er geen rechtlijnige relatie bestaat tussen kennis, attitude, vaardigheden en gedrag zoals hierboven reeds aangehaald. We moeten er echter wel rekening mee houden dat de respondenten tijdens de gespreken met Queens vooral mensen zijn die zich reeds actief engageren in kinderrechteneducatie. Men moet daarom voorzichtig zijn om op basis van hun responses geen te algemene uitspraken te maken over de stand van zaken rond kinderrechteneducatie in de lerarenopleiding. Voorts werd er tijdens de interviews ook duidelijk gesteld dat het heel lastig is om attitude verandering in de studenten te bewerkstelligen laat staan dit te meten (focusgroep Vlaamse docenten lerarenopleiding). Onderzoek toont trouwens aan dat initiatieven rond wereldburgerschap in de lerarenopleiding nauwelijks geëvalueerd worden (HIVA & Dris, 2009). Een gelijkaardige situatie vindt men terug in de scholen (Kavadias & Dehertogh, 2010).

4.2.2. Van een caritatieve naar een transformatieve benadering van wereldburgschafts- en kinderrechteneducatie

Binnen wereldburgerschapeducatie is er een verschuiving merkbaar, in de literatuur althans, van een traditionele ontwikkelingshulpbenadering (caritatief ‘gever vs. ontvanger’ perspectief) over een economische ontwikkelingsbenadering (economisch ontwikkelingsperspectief) tot een rechtenbenadering (mondiaal rechtvaardigheidsperspectief). Deze perspectieven volgen mekaar niet op in de tijd maar hebben altijd naast elkaar bestaan. De laatste jaren is er echter wel een verschuiving merkbaar in het belang dat wordt gehecht aan mondiale rechtvaardigheid als onderliggende waarde of ideologische visie (Huyse 2013). Deze verschuiving is mede een gevolg van de groeiende kritiek op de stereotyperende beeldvorming over mensen in ‘ontwikkelingslanden’ als machteloos en hulpbehoevend en een gebrek aan diepere analyse en reflectie op de onderliggende en meer structurele oorzaken van ongelijkheid (Darnton & Kirk, 2010, Glennie et al., 2012, Bryan

2014). Zo is er nu een groeiende consensus dat fondsenwerving en het versterken van het draagvlak voor het beleid of de projecten van ontwikkelingssamenwerkingsactoren op zichzelf minder van belang zijn als doelstellingen van burgerschapseducatie (Krause et al. 2010, DGD 2011). Voorts wordt er in de literatuur ook meer belang gehecht aan het leggen van duidelijkere verbanden tussen de mondiale vraagstukken die behandeld worden in WBE en de directe leefwereld en context van de leerkrachten en leerlingen (Bourn, 2014). Zonder zulke verbanden bestaat het risico dat wereldburgerschapseducatie wordt afgedaan als mogelijk interessant maar veraf en daarom niet relevant (Bourn, 2014, McCloskey, 2014).

Een gelijkaardige trend kan ook vastgesteld worden in kinderrechteneducatie waar het werken rond mensenrechten of kinderrechten via liefdadigheidsactiviteiten meer en meer in vraag wordt gesteld (Waldron et al., 2011). Recentere definities van kinderrechteneducatie leunen ook sterker aan bij het transformatieve perspectief met verwijzingen naar 'agency' en 'empowerment' en kinderen als dragers en verdedigers van rechten. De definitie van Child Rights Education (CRE) volgens de UNICEF CRE toolkit illustreert dit:

"Teaching and learning about the provisions and principles of the Convention on the Rights of the Child (CRC) and the 'child rights approach' in order to empower both adults and children to take action to advocate for and apply these at the family, school, community, national and global levels" (UNICEF PFP, 2014: 20).

Deze verschuiving in de literatuur vertaalt zich echter niet noodzakelijk in de realiteit in de hogescholen of in de scholen. Een bevraging van leerkrachten in Ierland en Schotland (Waldron et al. 2011, BEMIS, 2013) toonde bijvoorbeeld aan dat leerkrachten positief staan tegenover dit thema maar er weinig kennis over hebben. De concepten en principes van mensenrechten werden ook vaak niet gevolgd in het lesgeven waarbij er de neiging was om de nadruk te leggen op sociale cohesie in plaats van op empowerment, kritisch denken en ongelijkheid. De meeste activiteiten rond mensenrechten waren eerder sporadisch en richtten zich ook niet naar de eigen context maar waren vooral gelinkt aan liefdadigheidscampagnes met een eerder mondiale focus. Men lijkt dus vooral te werken vanuit een eerder traditioneel caritatief perspectief in plaats van een transformatief perspectief.

Ook in Vlaanderen werd vastgesteld dat burgerschapseducatie en vredeseducatie in het basisonderwijs in Vlaanderen vooral toegespitst is op interpersoonlijke aspecten van burgerschap zoals tolerantie en respect (Kavadias & Dehertogh 2010, Kavadias et al. 2008). Er lijkt ook een beperkte en zelfs restrictieve opvatting over burgerschap te bestaan bij een meerderheid van leerkrachten en directies in het basisonderwijs. "Het gaat dan om een opvatting die de praktische klaswerking bevordert, maar niet per se democratisch is" (Kavadias & Dehertogh, 2010, p.42). Deze sterkere focus op interpersoonlijke thema's in het basisonderwijs is trouwens een fenomeen dat ook in het buitenland werd vastgesteld (Brint et al. 2001).

4.2.3. Een Zachte vs. kritische aanpak

Het eerder sporadische en caritatieve karakter van mensen- en kinderrechteneducatie op school is eveneens typerend voor wat er gebeurt rond wereldburgerschapeducatie. Een aantal auteurs wijzen erop dat er doorgaans bij 'mainstream' wereldburgerschapeducatie, als antwoord op complexe mondiale vraagstukken, eerder simpele en ongecompliceerde oplossingen naar voren worden geschoven die geen systemische of transformatieve verandering vragen (Andreotti, 2011, Pattie et al. 2013). En dit terwijl het gaat over zeer uitdagende problemen zoals klimaatsverandering, mondiale armoede, onrechtvaardige praktijken van multinationals, Deze 'zachte' aanpak omvat vaak laagdrempelige, individualistische, voluntaristische en leuke 'feel good' activiteiten die slechts een minimale inspanning vergen (Chouliaraki, 2013). Bryan (2012) wijst bijvoorbeeld op de alomtegenwoordigheid van een 'three F's' (**Fundraising, Fasting and having Fun** in aid of specific causes) aanpak in wereldburgerschapeducatie voor post-primair onderwijs in Ierland. Andreotti (2014) maakt een onderscheid tussen zachte (Soft) versies van wereldburgerschapeducatie zoals hierboven beschreven en kritische versies (critical). Een kritische aanpak legt sterker de nadruk op de onderliggende oorzaken van sociale en mondiale problemen. Dit gebeurt eerder via een kritische analyse van sociale, politieke en economische structuren. Ook ligt er meer nadruk op collectieve actie voor verandering in tegenstelling tot de meer individualistische acties bij een zachte aanpak (Westheimer and Kahne, 2004). Deze kritische aanpak sluit aan bij een mensenrechtenperspectief "dat er van uit gaat dat sociale rechtvaardigheid impliceert dat in de eerste plaats sociale structuren moeten worden aangepakt die sociale ongelijkheid veroorzaken en reproduceren" (Juchmans & Vandenbroucke, 2013, p.30). Binnen dit perspectief wordt de overheid beschouwd als de belangrijkste hefboom om dit recht voor iedereen te kunnen garanderen (Cohran-Smith, 2010).

Ook voor kinderrechteneducatie is het belangrijk om dit onderscheid tussen een zachte en kritische aanpak te onderkennen. Een kritische insteek kan immers helpen om het leerproces rond kinderrechten te verdiepen. Het kan ook helpen om kinderen in kwetsbare situaties niet als weerloze slachtoffers voor te stellen die dienen geholpen te worden maar als houders van rechten die men dient te respecteren. Op die manier kan er meer aandacht besteed worden aan de meer structurele oorzaken voor de mogelijke schending of het niet tegemoetkomen aan deze rechten en manieren om hier tegen op te treden.

4.2.4. Het privilege discours

Het 'privilege' discours verschuift de focus van de 'hulpbehoevende' of van het 'slachtoffer van sociaal onrecht' naar de groep die bevoorrecht is en daardoor zelden of nooit in de positie van bijvoorbeeld de leerling 'at risk' terechtkomt. Die bevoorrechte positie impliceert volgens Choules (2007; zie ook Angus, 2012) "an ability to act without consequences and as if one had the right to set the rules" en is "unearned, arbitrary, an accident of birth, the luck of the draw". Omwille van haar arbitraire karakter, wordt deze positie ook vaak ervaren als vanzelfsprekend en soms zelfs als onvermijdelijk. Sociaal onrecht ontstaat volgens dit discours wanneer individuen hun bevoorrechte

positie ten nadele van niet-bevoorrechte individuen of groepen gebruiken om hun positie te verstevigen of kritiek op hun positie te ontwijken (Juchtmans & Vandenbrouke, 2013, p.31).

Vanuit een 'privilege' discours is het belangrijk is om binnen wereldburgerschapeducatie of kinderrechteneducatie de 'bevoorrechte positie' te expliciteren waarin leerkrachten en (geprivilegieerde) leerlingen zich bevinden ten opzichte van minder bevoorrechte leerlingen of mensen in armoede. Het doel van vorming is dan om de leerkrachten en leerlingen bewust te maken van die positie en de consequenties ervan op hun overtuigingen, handelen en gedrag. Op die manier kan ook de rol van 'machtsverhoudingen' in de vorming naar wereldburgerschap of kinderrechteneducatie aan bod komen.

Het privilegediscours resoneert ook met de kritiek over het feit dat kinderrechteneducatie vooral beperkt zou blijven tot specifieke methodescholen, zoals het Freinet onderwijs, met een eerder geprivilegieerde "Bobo" (Bohemian Bourgeois) populatie en in mindere mate ten goede zou komen aan kinderen die zich in minder bevoordeelde situaties bevinden (Jerome, 2014).

4.2.5. Wereldburgerschapeducatie en kinderrechteneducatie als pedagogie?

Verschillende auteurs pleiten voor een sterkere nadruk op wereldburgerschapeducatie als een manier van leren en minder als een nieuw vak met vooraf bepaalde leerinhouden dat dient geïntroduceerd te worden op school. Deze denkpiste biedt wellicht ook nuttige opportuniteiten voor kinderrechteneducatie.

- Scheunplug (2011) verwijst hierbij naar een wereldburgerschapeducatie (i.e. global learning) als een (pedagogische) leidraad die geïnformeerd wordt door specifieke thema's zoals ontwikkeling, milieu, vrede, interculturaliteit, ... alsook door competenties die men dient te verwerven om te kunnen leven in een mondiale samenleving, i.e.:
"...understand and critically reflect global interdependencies, own values and attitudes, develop own positions and perspectives, see options, capability to make choices, to participate in communication and decisions within a global context" (Scheunplug, 2011:33-34)".
- Doug Bourn (2014) pleit ervoor om wereldburgerschapeducatie te gebruiken als een pedagogisch kader voor een leerproces waarin leerlingen worden aangemoedigd om kritisch te reflecteren en in debat te gaan met anderen over mondiale ontwikkelingsvraagstukken en daarbij linken leggen met hun eigen ervaringen, hun sociale en culturele context en hun eigen perspectieven over de wereld. Binnen zulk pedagogisch kader is het belangrijk te erkennen dat leerkrachten en leerlingen op verschillende niveaus starten in het leerproces. Zo kan het goed zijn dat men betrokken raakt in wereldburgerschapeducatie vanuit een morele betrokkenheid bij een voorval dat ruime media aandacht kreeg, zoals bijvoorbeeld een humanitaire ramp of een ervaring van een leerling in een klas. In een meerderheid van de gevallen zal het leerproces starten met een eerder zachte benadering van wereldburgerschapeducatie zoals eerder besproken gepaard gaande met een 'light touch' en 'feel good' activisme. Dat hoeft geen

probleem te zijn en kan wel degelijk een belangrijk startpunt zijn voor een dieper leerproces (Bourn 2014, Andreotti, 2014). Het wordt echter wel problematisch als het leerproces niet verder zou gaan en indien de leerlingen niet betrokken zouden worden in een kritische reflectie op hun onderliggende assumpties over armoede en ongelijkheid aangezien zo een situatie oneerlijke situaties en stereotype beeldvorming ongewild in stand kan houden.

In de interviews met docenten uit de lerarenopleiding en experts in kinderrechteneducatie wordt er wel gewezen naar enkele specifieke uitdagingen die kunnen opduiken bij het aanwenden van kinderrechteneducatie als pedagogie:

- Zo werd er op gewezen dat docenten die via alternatieve manieren van lesgeven rond kinderrechten werken (bv. docent als co-onderzoeker en als facilitator van het leerproces) zich in feite dubbel kwetsbaar opstellen. Zo staan ze hun autoriteit af als vak expert aangezien ze vaak niet over brede kennis beschikken over deze thema's en daarbovenop staan ze ook autoriteit af als instructeur door het leerproces meer in de handen te leggen van de studenten. Dit kan docenten afschrikken (Jerome, 2014).
- Er bestaat ook het gevaar dat het introduceren van KRE als pedagogie ervaren wordt als een soort van externe kritiek op de manier van werken van de docenten hetgeen defensieve reacties kan oproepen (Jerome, 2014).
- Een te progressieve of radicale pedagogische vorm van KRE kan als vreemd of marginaal worden ervaren en te veraf staand van meer traditionele pedagogieën (Jerome, 2014).

Anderzijds zijn er ook mogelijk risico's verbonden aan het promoten van kinderrechteneducatie als middel om te beantwoorden aan praktische noden van leerkrachten of docenten zoals voor conflict resolutie in de klas of voor klasmanagement zoals werd aangegeven tijdens de interviews met docenten uit de lerarenopleiding. Dit kan volgens McCowan immers leiden tot een oppervlakkige en weinig duurzame werking rond kinderrechten. Het kan ook een diepere kennis over kinderrechten in de weg staan (McCowan, 2012, Jerome 2014b).

5. Kinderrechteneducatie en het onderwijsbeleid

5.1. Kinderrechteneducatie in het curriculum van het lager onderwijs

*“Kinderrechteneducatie is reeds **gedeeltelijk ingebed** in het onderwijs. Het staat in de vakoverschrijdende eindtermen van het secundair onderwijs, in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het basisonderwijs en in die van het buitengewoon lager onderwijs (type 1 en type 7) en het buitengewoon secundair onderwijs (opleidingsvorm 3 en 4). Toch dringt het niet door in alle leerplannen en maakt het ook geen vast onderdeel uit van de basisopleiding of de permanente vormingen van leerkrachten. ” (Kinderrechtencoalitie, 2014)*

In de Vlaamse gemeenschap komen kinderrechten, in het lager onderwijs, expliciet aan bod binnen de eindtermen van het vak Wereldoriëntatie en dit onder de topic Maatschappij - Politieke en juridische verschijnselen¹. Rechten worden wel in één adem samen met plichten vermeld:

De leerlingen

4.13 kunnen het belang illustreren van de fundamentele Rechten van de Mens en de Rechten van het Kind. Ze zien daarbij in dat de rechten en plichten complementair zijn.

Tevens kunnen kinderrechten ook op een eerder impliciete manier aan bod komen binnen de eindtermen. Dit illustreren we hieronder aan de hand van twee voorbeelden:

- Onder de topic ‘Mens’ binnen het vak wereldoriëntatie: *(leerlingen) tonen in een eenvoudige conflictsituatie in de omgang met leeftijdgenoten de bereidheid om te zoeken naar een geweldloze oplossing.*
- In de leergebied-overschrijdende eindtermen rond sociale vaardigheden: *De leerlingen kunnen kritisch zijn en een eigen mening formuleren; De leerlingen kunnen samenwerken met anderen, zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische origine.*

In de Franstalige gemeenschap worden scholen, sinds het onderwijsdecreet ‘Décret Missions’ van 1997, verondersteld om participatieve schoolraden op te zetten waarin ook leerlingen vertegenwoordigd zijn. Op die manier draagt dit decreet bij tot het recht op participatie van het kind in het onderwijsgebeuren op school (CODE, 2007).

In het laatste onderwijsdecreet rond burgerschap van 2007 (Décret Citoyenneté), wordt burgerschapseducatie aangemoedigd binnen het lager en secundair onderwijs via een interdisciplinaire aanpak en participatieve beleidsstructuren op school. Ter ondersteuning werd ook een praktische gids uitgewerkt: ‘être et devenir citoyen’. Deze gids is echter vooral bedoeld voor de twee laatste jaren van het secundair onderwijs. Kinderrechten komen wel aan bod in één van de

¹ Bron: website van het Vlaamse Ministerie van Onderwijs:
<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/wereldorientatie/eindtermen.htm>

hoofdstukken van de gids maar hierbij wordt vooral uitgegaan van een N-Z benadering. (interview met vertegenwoordiger van CFWB – observatoire de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse).

Tot op heden worden Kinderrechten niet expliciet vermeld binnen de eindtermen van het lager onderwijs in de Franstalige gemeenschap. Er wordt wel in bredere zin verwezen naar mensenrechten binnen het competentiegebied "Formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique" en dit onder de topic (2.8) 'Agir et réagir':

*"À propos de faits, de situations, de problèmes liés aux Droits Humains, au patrimoine et à l'environnement: 1) avoir un avis et l'exprimer; 2) remettre son avis en question, l'ajuster, le modifier et se forger une opinion; 3) remettre son avis en question, l'ajuster, le modifier, se forger une opinion et l'exprimer en argumentant."*²

5.2. Kinderrechteneducatie in het curriculum van de lerarenopleiding

In de [Vlaamse gemeenschap](#)³ worden leerkrachten lager onderwijs opgeleid binnen de geïntegreerde lerarenopleiding die aangeboden wordt door 15 hogescholen (zie Annex 2). In Wallonië ([Fédération Wallonie - Bruxelles](#)⁴) bieden 16 hogescholen deze opleiding aan (zie Annex 1).

Vanuit de Vlaamse overheid wordt verwacht dat de hogescholen hun studenten opleiden tot leerkrachten die beschikken over een reeks basiscompetenties. De hogescholen zijn echter onafhankelijk in de vormgeving van hun respectievelijke opleidingen en de manier waarop ze naar die basiscompetenties toewerken met hun studenten. Binnen deze basiscompetenties wordt er langs Vlaamse kant verwezen naar "zich informeren over de rechten van de leerling en daaruit conclusies trekken voor de evaluatie en advisering". Naast deze eerder beperkte verwijzing naar kinderrechten vormen de basiscompetenties wel een kader waarin kinderrechten aan bod kunnen komen. Dit geldt zowel voor verschillende functionele gehelen (bv. Leerkracht als opvoeder) alsook binnen de verwachte attitudes (bv. A3: *kritische ingesteldheid waaronder bereid zijn zichzelf en zijn omgeving ter discussie te stellen,...* of A7 *verantwoordelijkheidszin: zich verantwoordelijk voelen voor de school als geheel en het engagement aangaan om een positieve ontwikkeling van het kind te bevorderen.*)

Langs Franstalige kant is de lerarenopleiding in volle hervorming⁵ hetgeen opportuniteiten kan bieden voor kinderrechteneducatie. Zo omvat één van de werkassen van deze hervorming een herziening van de leerinhouden waarbij men oog wil hebben voor principes die nauw aanleunen bij de principes van kinderrechteneducatie: *"une actualisation voire une **redéfinition des contenus de la formation initiale en regard des métiers de l'enseignement** pour qu'ils contribuent davantage au développement d'une école plus juste, plus démocratique et émancipatrice pour tous, pour qu'ils tiennent mieux compte du contexte social et institutionnel, des conditions concrètes de travail au*

² Source: <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737>

³ <http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsaanbod/scholen-en-opleidingen/lerarenopleidingen>

⁴ <http://www.enseignement.be/index.php?page=26826&navi=3427>

⁵ Zie <http://www.enseignement.be/index.php?page=26829&navi=3430#01>.

quotidien dans les écoles et les institutions de formation''. (2° Axe de travail du refonte de la formation initiale des enseignants - FWB)

5.3. Hogescholen en lagere scholen als makers van hun eigen beleid rond kinderrechten

Op basis van de huidige eindtermen of basiscompetenties alsook de bestaande decreten rond relevante deeleducaties (bv. wereldburgerschap of mondiale vorming) kan men stellen dat de overheid zelf geen sturend beleid voert rond kinderrechteneducatie of andere deeleducaties. Tegelijkertijd erkent zij wel de maatschappelijke relevantie van deze educaties (e.g. VLOR beleidsadvies rond deeleducaties, 2009 & Décret Citoyenneté 2007⁶) en biedt zij via de eindtermen een kader waarin deze deeleducaties aan bod kunnen komen. Op die manier biedt de overheid de vrijheid aan de scholen om zelf hun beleid uit te tekenen en in te vullen rond verschillende deeleducaties. Met andere woorden, rond de implementatie van de deeleducaties, neemt de overheid een duidelijk 'bottom-up' perspectief in dat de onderwijsactoren beschouwt als makers en eigenaars van hun eigen beleid (Kelchtermans, 2007). Scholen worden via de inspectie geëvalueerd op het al dan niet bereiken van de eindtermen. De manier waarop deze bereikt worden is echter in handen van de school. Het onderwijsbeleid ontwikkelt zelf ook geen leermaterialen rond kinderrechteneducatie of gerelateerde deeleducaties. Zij biedt wel de vrijheid aan externe actoren zoals publishers of NGOs en VZW's om hun leermaterialen te verspreiden in de scholen. Deze actoren krijgen ook toegang tot de website en nieuwsbrief (bv. Klasse) van de overheid om hun leermaterialen kenbaar te maken bij de scholen.

5.4. Kritische beschouwingen op het onderwijsbeleid inzake kinderrechten

Alhoewel het onderwijsbeleid opportuniteiten biedt voor kinderrechteneducatie zijn er toch wat kritische bedenkingen zowel vanuit kinderrechtenorganisaties alsook vanuit academische hoek.

Zo wijst de kinderrechtencoalitie op hiaten betreffende de regeling van rechten en verantwoordelijkheden van leerlingen in de schoolcontext, met name participatierechten en het recht op informatie. Bepalingen hieromtrent zouden ook vaak ontstaan vanuit een denken in termen van omgaan met conflicten (kinderrechtencoalitie 2012). De uitdaging rond participatie van kinderen in het lager onderwijs wordt ook aangehaald door Doek et al. (2012) en De Vleeschouwer (2013). .

Alhoewel een bottom-up benadering zeker kan leiden tot een praktische implementatie van kinderrechteneducatie voor sommige kinderen blijft schaalgroter een belangrijke uitdaging. Vaak blijft kinderrechteneducatie bij zulke beleidsbenadering beperkt tot een klein aantal 'gemotiveerde' scholen (council of Europe et al. 2009). Anderzijds wordt er ook op gewezen dat het beleid rond kinderrechteneducatie wel degelijk gevoed en beïnvloed kan worden door 'well established good

⁶ http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/31723_000.pdf

practice” rond RCE (Gerber, 2008: 328). Dit wordt ook bevestigd in de interviews met docenten uit de lerarenopleiding en experts in kinderrechteneducatie.

Fullan et al. (2004) wijst ook op het belang van onderwijssystemen die de autonomie van de leerkracht respecteren versus een te sterk gestuurde lespraktijk vanuit het beleid. Zulke autonomie zou immers bijdragen tot het versterken van de capaciteit van het onderwijssysteem om op continue basis zelf aan kwaliteitsverbetering te werken en om dit proces ook beter te begrijpen (Stobart & Stoll, 2005).

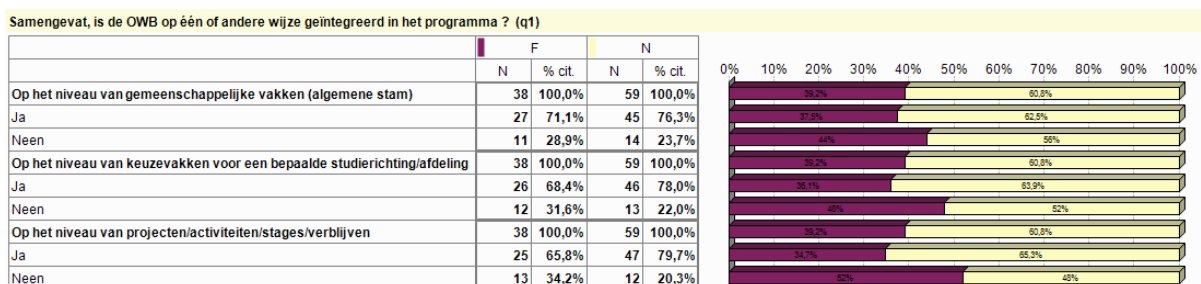
6. Stand van zaken rond de implementatie van wereldburgerschapeducatie en kinderrechteneducatie in de lerarenopleiding.

6.1. In welke mate komen WBE en KRE aan bod in de lerarenopleiding

In 2009 werd een behoeftenstudie uitgevoerd door Kleur Bekennen rond 'opvoeden tot wereldburgerschap (OWB) in de lerarenopleiding in de Vlaamse en Franstalige gemeenschap (HIVA & Dris, 2009). De resultaten van dit onderzoek vormen ook een nuttige basis voor het behoeftenonderzoek rond kinderrechteneducatie in de lerarenopleiding dat Unicef België wenst uit te voeren. Kinderrechten is immers een thema dat aan bod kan komen binnen het bredere kader van wereldburgerschapeducatie

Uit de Kleur Bekennen studie bleek dat een grote meerderheid van de bevroegde docenten (74%) aangaven dat opvoeden tot wereldburgerschap aan bod komt tijdens de opleiding. De respondenten waren weliswaar voornamelijk mensen die reeds op één of andere wijze werkten rond wereldburgerschap. Het beeld dat deze respondenten gaven van de aandacht die binnen een instelling of opleiding wordt besteed aan wereldburgerschap, is wellicht positiever dan de realiteit. Uit de interviews met verantwoordelijken binnen de onderwijsinstellingen bleek immers dat de geïnterviewden de aandacht voor wereldburgerschap binnen de lerarenopleiding heel wat lager inschatten. Er bestaat ook een zeker verschil tussen de taalgemeenschappen: de integratie van WBE in de opleiding werd systematisch iets meer bevestigd door de Nederlandstalige dan door de Franstalige respondenten (zie tabel 1).

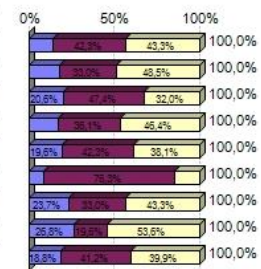
Tabel 1: Algemene integratie van OWB in het programma volgens taalgemeenschap:



In het kader van de behoeftenstudie rond kinderrechteneducatie is de bevraging van Kleur Bekennen nuttig omdat het een zicht geeft in welke mate vakoverschrijdende thema's aan bod komen in de lerarenopleiding. Tabellen 2,3 & 4 geven een gedetailleerd beeld van de verschillende componenten van WBE in transversale en disciplinaire cursussen en binnen de aanvullende activiteiten. Hieruit blijkt dat mensenrechten vaak gezien wordt (40 à 50%) als een component van WBE. In deze bevraging werd niet expliciet gevraagd naar Kinderrechten maar het werd wel expliciet vermeld door een minderheid van respondenten onder de optie andere thema's gelinkt aan WBE.

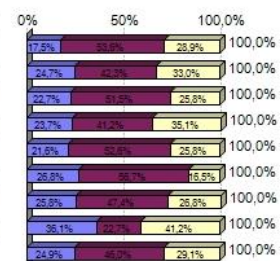
Tabel 2: Componenten van OWB aanwezig in de transversale cursussen

	Non réponse		Ja		Neen		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
1. Onderwijs ivm. Noord-Zuid en internationale relaties	14	14,4%	41	42,3%	42	43,3%	97	100,0%
2. Ontwikkelingseducatie	18	18,6%	32	33,0%	47	48,5%	97	100,0%
3. Onderwijs ivm mensenrechten	20	20,6%	46	47,4%	31	32,0%	97	100,0%
4. Onderwijs ivm conflictpreventie en vrede	17	17,5%	35	36,1%	45	46,4%	97	100,0%
5. Onderwijs ivm migratie	19	19,6%	41	42,3%	37	38,1%	97	100,0%
6. Onderwijs ivm interculturele relaties en dialoog	9	9,3%	74	76,3%	14	14,4%	97	100,0%
7. Onderwijs ivm duurzame ontwikkeling	23	23,7%	32	33,0%	42	43,3%	97	100,0%
8. Andere thema's gelinkt aan het onderwijs van wereldburgerschap	26	26,8%	19	19,6%	52	53,6%	97	100,0%
Total	146	18,8%	320	41,2%	310	39,9%	776	



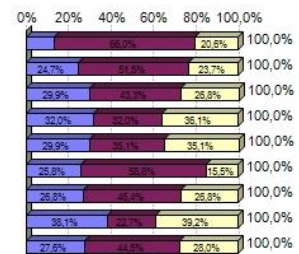
Tabel 3: Componenten van OVB aanwezig in de disciplinaire cursussen

	Non réponse		Ja		Neen		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
1. Onderwijs ivm. Noord-Zuid en internationale relaties	17	17,5%	52	53,6%	28	28,9%	97	100,0%
2. Ontwikkelingseducatie	24	24,7%	41	42,3%	32	33,0%	97	100,0%
3. Onderwijs ivm mensenrechten	22	22,7%	50	51,5%	25	25,8%	97	100,0%
4. Onderwijs ivm conflictpreventie en vrede	23	23,7%	40	41,2%	34	35,1%	97	100,0%
5. Onderwijs ivm migratie	21	21,6%	51	52,6%	25	25,8%	97	100,0%
6. Onderwijs ivm interculturele relaties en dialoog	26	26,8%	55	56,7%	16	16,5%	97	100,0%
7. Onderwijs ivm duurzame ontwikkeling	25	25,8%	46	47,4%	26	26,8%	97	100,0%
8. Andere thema's gelinkt aan het onderwijs van wereldburgerschap	35	36,1%	22	22,7%	40	41,2%	97	100,0%
Total	193	24,9%	357	46,0%	226	29,1%	776	



Tabel 4: Componenten van OVB aanwezig in de aanvullende activiteiten

	Non réponse		Ja		Neen		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
1. Onderwijs ivm. Noord-Zuid en internationale relaties	13	13,4%	64	66,0%	20	20,6%	97	100,0%
2. Ontwikkelingseducatie	24	24,7%	50	51,5%	23	23,7%	97	100,0%
3. Onderwijs ivm mensenrechten	29	29,9%	42	43,3%	26	26,8%	97	100,0%
4. Onderwijs ivm conflictpreventie en vrede	31	32,0%	31	32,0%	35	36,1%	97	100,0%
5. Onderwijs ivm migratie	29	29,9%	34	35,1%	34	35,1%	97	100,0%
6. Onderwijs ivm interculturele relaties en dialoog	25	25,8%	57	58,8%	15	15,5%	97	100,0%
7. Onderwijs ivm duurzame ontwikkeling	26	26,8%	45	46,4%	26	26,8%	97	100,0%
8. Andere thema's gelinkt aan het onderwijs van wereldburgerschap	37	38,1%	22	22,7%	38	39,2%	97	100,0%
Total	214	27,6%	345	44,5%	217	28,0%	776	



De resultaten van de Kleur Bekennen studie zijn in lijn met de bevindingen van Vandeputte (2005) waaruit bleek dat bevestigde studenten en docenten het wenselijk achten dat mondiale vorming deel uitmaakt van de lerarenopleiding. Over de motieven en de wenselijke invulling van mondiale vorming in de lerarenopleiding is er echter geen consensus. Docenten benadrukken het belang van een leraar die zelf als mens bewust en betrokken in de wereld functioneert. Studenten daarentegen geven eerder aan nood te hebben aan een kader om op terug te vallen en aan didactische input om effectief rond mondiale vorming aan de slag te gaan (Vandeputte, 2005).

Ook bleek uit de recente interviews met docenten van de lerarenopleiding in het kader van het Queens onderzoek dat studenten vooral geïnteresseerd zijn in het succesvol beëindigen van hun opleiding en in het opdoen van de nodige expertise om goed te kunnen lesgeven. De meer transformatieve leerdoelen die vooral verandering beogen bij studenten rond attitudes en bewustwording is niet altijd in lijn met wat de studenten verwachten van hun opleiding. Er wordt ook

niet altijd duidelijk over gecommuniceerd in de informatie over de opleiding. Het vinden van een goede balans hierin werd als een uitdaging beschouwd (Interviews docenten lerarenopleiding).

6.2. Bevorderende en belemmerende factoren voor de implementatie van kinderrechteneducatie in de lerarenopleiding

In de Kleur Bekennen studie werd de aanwezigheid van gemotiveerde docenten als de belangrijkste bevorderende factor voor OWB (opvoeden tot wereldburger) beschouwd. Tevens werd het nemen van initiatief rond wereldburgerschap vanuit de directie of verantwoordelijken veel belangrijker geacht in de hogescholen (lager onderwijs en regentaat) dan in de aggregaatsopleidingen. De aanzienlijke 'speelruimte' die docenten genieten voor het integreren van OWB in het curriculum werd ook als een bevorderende factor beschouwd (HIVA & Dris, 2009). Deze autonomie houdt echter ook een risico in voor het promoten van vakoverschrijdende educaties zoals kinderrechteneducatie. Uit recente gesprekken met docenten uit de lerarenopleiding bleek immers dat docenten vaak geen goed overzicht hebben over de volledige opleiding van de studenten noch over wat andere collega's doen binnen hun lessen of vakgebieden. Deze realiteit werd gezien als belemmerend factor om de principes van kinderrechteneducatie in te bedden doorheen het volledige curriculum van de lerarenopleiding (interviews docenten lerarenopleiding).

Andere belemmerende factoren die door het Kleur Bekennen onderzoek werden geïdentificeerd omvatten een gebrek aan pedagogen die het vakgebied van OWB voldoende beheersen. Daarnaast werd het gebrek aan tijd en plaats in het lesrooster (72% van de respondenten) en de afwezigheid van een ondersteunend kader (bv. wetteksten) (60% van de respondenten) aangehaald als belemmerende factoren. Tevens toont het onderzoek aan dat bepaalde deeleducaties sterker aan bod komen indien zij ondersteund of versterkt worden door de overheden. Zo bleek uit het Kleur Bekennen onderzoek dat interculturaliteit het domein van OWB was dat veruit het meest in de opleidingen werd opgenomen. Dit was ook het domein dat in de Vlaamse Gemeenschap subsidies opleverde en dat eveneens het onderwerp was van een specifieke basiscursus in de Franstalige gemeenschap (Kleur Bekennen, 2009). Ook het gebrek aan financiële middelen (69%) en ontoereikend pedagogisch materiaal (53%) worden aangehaald als uitdagingen in de Kleur Bekennen studie.

De volgende bijkomende belemmerende factoren kwamen ook aan bod tijdens de interviews met docenten en Kinderrechten specialisten op 6 & 7 Oktober

- Er wordt soms op een impliciete en onbewuste manier rond kinderrechten gewerkt. Toch vinden sommige respondenten in de interviews het belangrijk dat men ook expliciet refereert naar kinderrechten. Op die manier kunnen ze ook aan bod komen zonder dat er een probleem is dat dient opgelost te worden.
- Kinderrechteneducatie is een proces dat tijd nodig heeft en dit is dan ook een uitdaging voor studenten die heel druk zijn met het plannen en voorbereiden van lessen,

- Eén respondent wees erop dat veel leerkrachten en docenten slechts beperkte kennis hebben over de leermaterialen die er bestaan. Ook gebruikt men vooral de materialen van de gekende uitgevers. Men heeft meer vertrouwen in de leermaterialen van deze uitgevers dan van NGOs. Tegelijkertijd wordt er in de leermaterialen van deze uitgevers slechts op een oppervlakkige manier ingegaan op kinderrechten.
- Volgens één van de respondenten wordt er door de overheid te weinig gedaan rond het creëren van draagvlak voor kinderrechteneducatie en wordt er te weinig over gecommuniceerd in gespecialiseerde media, bv. via klasse of TV. De discussies rond kinderrechteneducatie zouden nu op een te hoog niveau worden gevoerd.
- Docenten in de lerarenopleiding hebben weinig affiniteit en connectie met de volledige opleiding van de studenten. Men weet niet goed wat er binnen andere vakgebieden gebeurt. De meeste docenten werken ook binnen een bepaald vakgebied en minder rond algemene pedagogie. Er is ook een gebrek aan pedagogen die gespecialiseerd zijn in kinderrechteneducatie. Eén respondent wees ook op het gebrek aan opleidingscoördinatoren.
- Graduate teachers who come in new school, and don't find acceptance to his/her new ways of thinking, will find it difficult to sustain these capacities. One respondent gives the example of the existence of a big gap with what the teacher learns in the school and in the job. *"Sometimes teachers talk quite racist talk and students can easily adapt to common language in the school where they end up" (interview docent leraren opleiding).*
- Verschillende docenten wijzen er op dat Kinderrechten niet echt leeft bij de collega docenten: "men heeft het wel over Gelijke kansen, diversiteitmaar niet over rechten!"

6.3. Rol van het externe aanbod (vooral gericht op burgerschapseducatie, Kavadias & Dehertogh, 2010).

De resultaten van een bevraging uitgevoerd door Kavadias en Dehertogh (2010) over de rol van het externe aanbod in het tot stand komen of ondersteunen van burgerschapseducatie op school is ook relevant ter voorbereiding van een bevraging rond kinderrechteneducatie in de lerarenopleidingsinstituten. Hieronder geven we een samenvatting van de belangrijkste bevinding. (in finale draft zullen ook linken worden gelegd met responses vanuit de interviews).

Volgens deze bevraging wordt het aanbod van externe ondersteuning als minst noodzakelijke voorwaarde bestempeld om aan BSE te doen in het basis onderwijs. Een schoolvisie, een gemotiveerd lerarenteam, de aanwezigheid van een coördinator worden als belangrijker ingeschat. Desalniettemin geven 58% van de respondenten aan dat een extern aanbod wel een noodzakelijke voorwaarde is om aan burgerschapseducatie te werken. Deze lagere prioriteit moet geïnterpreteerd worden in het licht van de eigen initiatieven die in scholen worden opgezet zonder enige bijkomende hulp.

Leermaterialen

- Welke leermaterialen hebben scholen nodig?
 - Materiaal dat toelaat om binnen de les te werken (intramuros). Vraag daalt als het verplaatsingen betreft. Scholen zijn vooral op zoek naar materiaal voor lessen en projecten (lesmateriaal, project materiaal en informatiepakketten) alsook overzichten om informatie op te zoeken en te koppelen aan eindtermen.
 - Overzichtelijke structurering: men vindt dat er genoeg aanbod is (soms sprake van overaanbod). Ook genoeg impulsen van organisaties en het aanbod van de overheid om rond BSE te werken. Kunst bestaat er dan in om de bomen door het bos te blijven zien (zie ook raamadvies VLOR 2009 rond strategische keuzes inzake deeleducaties). Men geraakt vooral aan info via internet en het doorzoeken van toegestuurde info. 1/5^e doet dit via mond op mond (Dit wijst op het belang van netwerken tussen scholen).
 - Sterke vraag naar project materiaal op maat dat in de school kan gebruikt worden (minder vraag naar begeleide activiteiten in de school omwille van kost en niet zozeer omwille van gebrek aan professionaliteit van aanbieder). Dit dient echter in de volgende fase van het onderzoek verder onderzocht te worden want de praktijk leert dat leerkrachten toch vaak zelf bestaand materiaal willen en moeten aanpassen aan de specifieke context en leernoden van hun leerlingen.
 - Aanbod op verplaatsing gekoppeld aan een project werking is het minst gegeerd! (maar 50% van de scholen zou er wel een beroep willen op doen , i.e. projecten buiten de school).

Nascholing

- Behoeftte aan nascholing is kleiner dan behoefte aan concreet materiaal. (43,5% van bevroagden heeft nood aan vormingsdagen en 39,1% denkt ondersteuning van studiedagen met themadeskundigen te kunnen gebruiken.) (Kavadias & Dehertogh, 2010)

Redenen:

- 1) Nascholingen nemen een hap uit de werktijd. en de klas moet dan opgevangen worden om continuïteit te verzekeren. Voorts volgen leerkrachten liever geen bijscholing op 'naschoolse' uren.
- 2) sommige leerkrachten zagen het nut niet in van een bijscholing rond thema's i.v.m. burgerzin. Zij focussen liever op vakgebonden nascholingen of ander prioritair thema in de school.
- 3) veel nascholingen worden niet onmiddellijk inzetbaar geacht. Waardoor leerkrachten een bijkomende inspanning moeten leveren om het te kunnen vertalen naar de praktijk.

6.4. Hiaten in het huidige externe aanbod (vooral gericht op burgerschapseducatie, Kavadias & Dehertogh, 2010)

- Soms te veel versnippering en daarom moet men vaak heel wat energie steken in het opzoeken van info. Overzichten van beschikbaar aanbod en meer samenwerkingsverbanden tussen de diverse externe aanbieders is mogelijk aangewezen;
- afwezigheid van een gemeenschappelijke standaard of overzicht van de kwaliteit van het aanbod;
- Beperkt aanbod om te werken rond waarden en gevoelige thema's;
- Voor het basisonderwijs wordt een hiaat ervaren van materiaal voor de jongste kinderen.
- Gebrek aan ondersteunend materiaal voor scholen die op zoek zijn naar manieren om op langere termijn en op grotere schaal aan BE te werken en die een sterkere verankering en duurzaamheid beogen;
- Er is tevens een gebrek aan ondersteunende materialen voor het evalueren van WBE activiteiten. Onderzoek toont aan dat het evalueren van WBE initiatieven een uitdaging blijft zowel voor scholen (Kavadias & Dehertogh, 2010, Elchardus, Duquet & Roggemans, 2009, Bourn & Hunt 2011, Hunt 2013, Van Ongevalle & Fonteneau, 2014; Van Ongevalle et al. 2013).

7. Aanbevelingen voor bevraging in de lerarenopleiding

7.1.1. Draft vragenlijst voor diepte interviews in de lerarenopleidingsinstituten

De volgende items kunnen aan bod komen tijdens de open interviews met docenten of coördinatoren binnen de lerarenopleiding.

1. Wat begrijpt u onder het begrip kinderrechteneducatie?

- Wat begrijpt u onder het begrip KRE?
- Bestaat er in uw school interesse in het aanbieden van KRE?
- Wat hoopt u via KRE te bereiken op uw instituut?
- Wat is de meerwaarde van KRE voor uw instituut?
- Hoe verhoudt KRE zich tegenover andere educaties?
- Checklist van aspecten waarbij KRE mogelijk aan bod komt: armoede en ongelijkheid, onderlinge afhankelijkheid, racisme en discriminatie, mensenrechten, burgerzin, ontwikkelingssamenwerking, democratie, vredes- of herinneringseducatie, duurzame ontwikkeling.

2. Hoe krijgt KRE vorm op uw instituut?

- Kunt u een voorbeelden geven van de manier waarop KRE aan bod komt binnen uw instituut? (zowel binnen de vakken als buiten de vakken, specifieke activiteiten rond KRE).
- Wat komt er inhoudelijk aan bod (kennis, vaardigheden, attitudes, gedrag; lokale of globale problematiek, zachte vs kritische/transformatieve benadering;?)
- Wie zijn de initiatiefnemers (docenten, studenten, administratie?) wat is hun motivatie?
- Waar halen jullie inspiratie / leermiddelen?
- Welke belemmerende en bevorderende factoren spelen een rol om KRE vorm te geven (motivatie van studenten/docenten, ondersteuning directie, budget, extern aanbod, tijd, onderwijs beleid, Vakoverschrijdende eindtermen VOET,)?
- Heeft KRE volgens u een impact op de studenten?
- Waar ben je fier op als docent mbt tot wat jouw instituut doet rond KRE?
- Wat kan beter?

3. In welke mate is KRE verankerd in uw instituut?

- In welke mate is KRE verankerd in uw instituut?
- Hoe zou u dit willen zien evolueren?
- Hoe ziet u uw eigen rol m.b.t. (de verankering van) KRE op uw instituut?
- Welke belemmerende en bevorderende factoren spelen een rol bij verankering (motivatie van studenten/docenten, ondersteuning directie, budget, extern aanbod, beleid, tijd,...)?
- Checklist van mogelijke elementen van verankering: visietekst, een coördinator, een werkgroep, evaluatie van begin, proces of uitkomst van KRE, nascholing voor docenten, reflectiemomenten, ...

4. Welk soort ondersteuning heeft jouw instituut vooral nodig?

- Welk soort ondersteuning heeft jouw instituut vooral nodig? (minimaal en maximaal scenario?)

- Welk advies heb jij voor externe aanbieders van KRE? (Ngo's, VZW's, Kleur Bekennen,...?)
- In welke mate kan beleid (incl. onderwijskoepels - met inbegrip van pedagogische begeleidingsdienst) een rol spelen?
- Welke andere belemmerende en bevorderende factoren spelen een rol (zowel extern als intern)?
- Checklist van mogelijke ondersteuning: gedifferentieerd onderwijsmateriaal aanbieden, kant-en-klare werkpakketjes aanbieden, nascholingen, procesbegeleiding, begeleiding bij de opstart, ...

5. Tot slot

- Zijn er nog bijkomende vragen die we zouden moeten stellen die nu niet aan bod zijn gekomen?
- Waarom besloot u deel te nemen aan ons onderzoek?
- Op welke manier zou u graag op de hoogte gebracht willen worden van de resultaten van ons onderzoek (algemeen rapport, een fiche op maat van instituut, deelname aan studiedag, ...)?

7.1.2. Mogelijke items voor online bevraging in de lerarenopleidingsinstituten

Het lijkt ons aangewezen om de diepte-interviews eerst uit te voeren en pas daarna de online vragenlijst. De resultaten van deze interviews kunnen ons dan toelaten om op een meer onderbouwde manier de vragen voor de online vragenlijst op te stellen. Op die manier kunnen we ervoor zorgen dat we de juiste vragen stellen die ook relevant en herkenbaar zijn voor docenten en andere actoren binnen de lerarenopleiding. Er bestaat immers geen consensus over wat kinderrechteneducatie en wereldburgerschapeducatie precies inhouden en beogen. En daarom is het lastig om eenduidige vragen op te stellen voor een online vragenlijst die vooral bestaat uit gesloten vragen. (een online vragenlijst met al te open vragen wordt immers vaak heel oppervlakkig of eerder niet ingevuld).

Op basis van bevindingen uit de eerste verkennende fase en bestaande surveys (bv. [Canadees survey onderzoek rond mensenrechteneducatie op school](#); bevraging van Kavadias & Dehertogh (2010) rond wereldburgerschap op school, HIVA studie (2009) rond opvoeden tot wereldburgerschap in de lerarenopleiding; ...) kunnen we reeds de volgende items voor een vragenlijst naar voor schuiven. Deze moeten gezien worden als tentatieve suggesties voor items die nog verder dienen ontwikkeld te worden op basis van de resultaten van de diepte interviews in de lerarenopleidingsinstituten.

- Wat is kinderrechteneducatie volgens u
 - Lijst met verschillende beschrijvingen van wat kinderrechteneducatie kan inhouden (bv. les over het kinderrechtenverdrag,)
- Waar komen kinderrechten aan bod in jouw instituut?:
 - Komt niet aan bod
 - Binnen specifieke vakken

- Buiten de lessen
 - Stages
 -
- In welke mate wordt kinderrechteneducatie volgens u belangrijk geacht door de volgende actoren:
 - uzelf
 - Studenten
 - De directie van uw instituut
 - Ministerie van onderwijs
 - Leerkrachten lager onderwijs
 - Ouders
- In welke vakken komen kinderrechten aan bod
 - Lijst met vakgebieden waarin componenten van KRE aan bod kunnen komen
- Binnen welke thema's komen kinderrechten aan bod?
 - Armoede en ongelijkheid
 - Racisme of discriminatie
 - Mensenrechten
 - Democratie of verkiezingen
 - Vrede of oorlog
 - Ontwikkelingslanden
 - Interculturele relaties/multiculturaliteit
 - Migratie
 -
- De manier waarop er over kinderrechten geleerd wordt binnen jouw instituut
 - Presentatie door de docent
 - Theatervoorstelling
 - Bezoek aan organisatie die werkt rond kinderrechten
 - Film of documentaire
 - workshops
 - Informatie laten opzoeken op internet
 - Vrijwilligerswerk
 - Onderwerp van onderzoek tijdens de stage
 - Gast sprekers
 - Een debat of groepsgesprek over dit onderwerp in de klas
 - Door middel van een spel of wedstrijd
 - Uitwisselingsprojecten: bv. contact met leerlingen uit andere landen
 - Andere:

- In welke mate worden de onderstaande vaardigheden betreffende de implementatie van KRE bij de studenten bijgebracht?
 - Link maken tussen KRE en Eindtermen & VOET
 - Leren om respectvol les te geven
 - Hoe men leerling participatie kan bevorderen
 - Werkmethodes ter bevordering van zelfexpressie
 - Hoe men op school procesmatig kan werken rond kinderrechten
 - Hoe men KRE kan integreren in specifieke vakgebieden zoals wereldoriëntatie en sociale vaardigheden.
 - Kritisch denken
 - In vraag stellen van eigen perspectief en kijk op kinderrechten (of de wereld)
 - Andere

- Wat zijn volgens u voorwaarden om succesvol te' werken aan KRE op uw instituut (Kavadias & Dehertogh, 2010) (*heel belangrijk, belangrijk, matig belang; niet belangrijk, helemaal niet belangrijk*)
 - Gemotiveerd docententeam
 - Gemotiveerde directie
 - Tijd voor werking
 - Visie rond KRE
 - Een docent of werkgroep die KRE coördineert binnen het instituut
 - Gemotiveerde studenten
 - Budget voor de werking
 - Gemotiveerde ouders
 - Registratie systeem voor de hele werking rond KRE
 - Extern aanbod (bv. leermaterialen of nascholing aangeboden door VZW's, NGOs, ...)
 - Andere

- Over welke handelingsvrijheid beschikt uw instelling om OWB te integreren binnen de programma's?

- Over welke handelingsvrijheid beschikken de docenten om KRE te integreren binnen hun vakken?

- in welke mate gaat u akkoord met de stelling dat er op uw instituut voldoende toegang is tot leermaterialen die het werken rond kinderrechteneducatie kunnen ondersteunen?

- in welke mate gaat u akkoord met de stelling dat er vanuit het instituut voldoende nascholingsmogelijkheden geboden worden rond KRE?

- Ervaren behoefte tot externe ondersteuning (Kavadias & Dehertogh, 2010)

- Geen, we kiezen ervoor om er niet rond te werken
 - Geen, we hebben geen behoefte aan een extern aanbod
 - We zouden een extern aanbod kunnen gebruiken, we gebruiken het nu nog niet
 - We maken nu reeds gebruik van een extern aanbod en hoeven geen bijkomende ondersteuning
 - We maken nu reeds gebruik van een extern aanbod maar kunnen bijkomende ondersteuning nog gebruiken
 - We maken nu reeds gebruik van een extern aanbod maar zouden het in de toekomst willen afbouwen.
- Ik welke mate gebruikt u de volgende kanalen om externe informatie te verkrijgen over KRE (Kavadias & Dehertogh, 2010):
- Algemene zoektermen in een online zoekmachine (bv. Google)
 - Organisaties sturen ons zelf de nodige informatie op
 - Een infosessie of bijscholing
 - Via een nascholingscentrum
 - Vaktijdschriften (bv. Klasse, ...)
 - Website departement onderwijs
 - Mond aan mond reclame van andere instituten/andere docenten
 - We kennen de (belangrijkste) organisaties en zoeken rechtstreeks binnen hun aanbod (via website, brochures)
 -
 - Andere
- In welke mate denkt u nood te hebben aan de volgende types van externe ondersteuning:
- Informatie pakketten
 - Lesmateriaal voor KRE in de vakken
 - Overzicht van bestaande projecten
 - Materiaal voor projecten binnen het instituut
 - Per project de opgave van de eindtermen of VOET die worden nagestreefd
 - Overzicht van organisaties die werken rond KRE
concrete tips tot ontwikkeling van eigen materiaal in het instituut
 - Duidelijkheid van de verwachtingen van de overheid inzake KRE
 - Lijst van handboeken/informatiebronnen per doelstelling van KRE
 - Extra mural projecten rond KRE
 - Vormingsdagen ingericht door centra voor nascholing
 - Studiedagen met themadeskundigen
 -
 - andere

Bibliografie

- Andreotti, V. (2014), Soft versus Critical Global Citizenship Education. In the Formal Curriculum. In Development Education in Policy and Practice. Mc.Closkey (Ed), Palgrave MacMillan, Hampshire, pp.21-31.
- Andreotti, V. (2011), Actionable Postcolonial Thieory in Education, New York: Palgrave Macmillan.
- Angus L. (2012), 'Teaching within and against the circle of privilege: reforming teachers, reforming schools', Journal of Education Policy, jrg. 27, n° 2, p. 231-251.
- BEMIS (2013) A Review of Human Rights Education in Schools in Scotland, Glasgow: Black and Ethnic Minority Infrastructure in Scotland (BEMIS) available on-line at:
www.bemis.org.uk/documents/BEMIS%20HRE%20in%20Schools%20Report.pdf
- Bourn D. (2014), The Theory and Practice of Global Learning, Development Education Research Centre, Research Paper No.11 for the Global Learning Programme
http://www.ioe.ac.uk/DERC_ResearchPaper11-TheTheoryAndPracticeOfGlobalLearning.pdf
- Bourn D. & Hunt F. (2011), Global dimensions in secondary schools, Development Education Research Centre.
- Brint, S., Contreras, M., & Matthews, M. T. (2001). Socialization messages in primary schools: An organizational analysis. *Sociology of Education*, 74(July), 157-180.
<http://www.asanet.org/images/members/docs/pdf/featured/brint.pdf>
- Bryan, A. (2014), Learning to Read the World? Educating for Active (Global) Citizenship. In the Formal Curriculum. In Development Education in Policy and Practice. Mc.Closkey (Ed), Palgrave MacMillan, Hampshire, pp.32-46.
- Bryan, A. (2012), Band-aid Pedagogy, celebrity humanitarianism, and cosmopolitan provincialism: A critical analysis of global citizenship education. In C. Wankel and S. Malleck (eds.) *Ethical Models and Applications of Globalisation: Cultural, Socio-Political and Economic Perspectives*, Hershey, PA: IGI Global.
- Choules K. (2007), 'The shiftings sands of social justice discourse: from situating the problem with 'them', to situating it with 'us'', *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, jrg. 29, n° 5, p. 461-481.
- Chouliaraki, L. (2013), *The Ironic Spectator: Solidarity in the Age of Post-Humanitarianism*, Cambridge: Polity Press.
- Coe J. & Mayne R. (2008), *Is your campaign making a difference?* NCVO, London.
- Cochran-Smith M. (2010), 'Toward a theory of teacher education for social justice', in A. Hargreaves (red.), *Second International Handbook of Educational Change*, Springer International Handbooks of Education 23, New York, p. 445-467.
- Darnton, A. & Kirk, M. (2011), *Finding Frames: New ways to engage the UK public in global poverty*, BOND, London.
<http://www.findingframes.org/Finding%20Frames%20New%20ways%20to%20engage%20the%20UK%20public%20in%20global%20poverty%20Bond%202011.pdf>
- De Vleeschouwer, H. (2013). *Toepassing van de rechten van het kind in het Vlaams basisonderwijs*. Unpublished Masters Thesis, Universiteit Antwerpen.
http://www.scriptiebank.be/sites/default/files/webform/scriptie/scriptie%20kinderrechtenscho%20len%20-%20Hilde%20De%20Vleeschouwer_1.pdf
- DGD (Directorate General Development Cooperation) (2011), *Ontwikkelingseducatie, begrippen en concepten*. Brussel.
http://diplomatie.belgium.be/nl/binaries/ontwikkelingseducatie_tcm314-129332.pdf
- Doek, J., Bruning, J., & van der Zon, K. (2012). *Veldtekening middenveld kinderrechten Vlaanderen*. Leiden: Universiteit Leiden.
http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/onderzoek/veldtekeningKR_eindrapport.pdf

- Elchardus M., Op de Beeck S., Duquet F. & Roggemans L. (2009), Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevantie en de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs, Vrije Universiteit Brussel, Brussel.
- Fullan, M., Rolheiser, C., Mascal, B. and Edge, K. (2004) Accomplishing Large Scale Reform: A Tri-Level Proposition, pp.1-15 in F. Hernandez and I. Goodson (Eds) *Social Geographies of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gerber, Paula (2008) *From Convention to Classroom: The Long Road to Human Rights Education. Measuring States' Compliance with International Law Obligations Mandating Human Rights Education*. PhD Thesis published by VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co.: Saarbrücken, Germany. <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/39361>
- Glennie, A, Straw, W., Wild, L. (2012) Understanding public attitudes to aid and development. I Institute for Public Policy Research (IPPR) & Overseas Development Institute (ODI), UK. Available at: <http://www.odi.org.uk/resources/docs/7708.pdf>.
- HIVA-KUleuven & Dris (2009). Studie in de behoeften van de lerarenopleiding met betrekking tot opvoeden tot wereldburgerschap (OWB). In opdracht van Kleur Bekennen/Annoncer la couleur.
- Huyse H. (2013). Global Citizenship and Public Support: Urge, Facts and Concepts. In The Drive to Global Citizenship. Motivating people, Mapping public support, Measuring effects of global education. Pollet I., Van Ongevalle J. (eds.) Garant (Antwerpen/Apeldoorn) , pp. 13-27
- Jerome, L. (2014). Unpublished draft Case Study on the planning of an Initial Teachers Education strategy in Belgium on Children's rights education. Queens University.
- Jerome, L. (2014b). Unpublished draft literatuurstudie in het kader van internationale studie rond kinderrechteneducatie in Europa.
- Juchtmans, G. & Vandenbroucke, A. (2013), 10 jaar gelijke onderwijskansen op school: tussen trouw aan het beleid en aanpassingsvermogen, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen. www.steunpuntSSL.be
- Kavadias D. & Dehertogh B. (2010), Scholen en burgerschapseducatie – De totstand-koming van de vraag tot ondersteuning binnen scholen, Universiteit Antwerpen en Artesis Hogeschool, Antwerpen.
- Kavadias D., Stouthuysen P. & De Maeyer S. (2008), Over kleine en grote vrede – vredesopvoeding in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen, Universiteit Antwerpen en Vrije Universiteit Brussel, Antwerpen en Brussel.
- Kelchtermans G. (2007), 'Macropolitics caught up in micropolitics: the case of the policy on quality control in Flanders (Belgium)', *Journal of Education Policy*, jrg. 22, n° 4, p. 471-491.
- Kinderrechtencoalitie (2014). Kinderrechteneducatie: een brede benadering. Achtergrondossier, Open Forum 23 oktober 2014, Brussel
- Krause J. (2010), European Development Education Monitoring Report (p. 76). DEEEP European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE_Watch.pdf.
- Laevers F. & Buyse E. (2010), Rapport: impactstudie scholenwerking mondiale vorming, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven.
- McCowan, T. (2012) Human rights within education: assessing the justifications, *Cambridge Journal of Education*, 42 (1), 67-81.
- McKloskey, S. (2014), Whither Development Education in a Shifting Policy Landscape? In *Development Education in Policy and Practice*. McKloskey (Ed), Palgrave MacMillan, Hampshire, pp.285-300.
- Pattie, C., Seyd, P., Whitley, P. (2003), Citizenship and civic engagement attitudes and behavior in Britain, *Political Studies*, Vol. 51, pp. 443-468.
- Scheunpflug, A. (2011) Global Education and Cross-Cultural Learning: A Challenge for a Research-based Approach to International Teacher Education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, Vol. 3, (3), pp. 29-44.

- Stobart, G. & Stoll, L. (2005) The Key Stage 3 Strategy: what kind of reform is this? *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), 225-238.
- Stroobants, A., De Smet, E., Maris, G., Taelman, W., Verbeeck, I. (2008). Krekelboek, Ideeënboek voor KinderRechtenEducatie in Kleuter- En Lager onderwijs. Vormen VZW. VZW wereldwerkplaats.
http://www.vormen.org/sites/www.vormen.org/files/page/attach/krekelboek_handboek_kinderrechten_basisonderwijs_0.pdf
- UNICEF PFP (2014) Child Rights Education Toolkit, Geneva: UNICEF Private Fundraising and Partnerships Division.
http://www.unicef.org/crc/files/UNICEF_CRE_Toolkit_FINAL_web_version170414.pdf
- Vandeputte S. (2005), Wenselijkheid en haalbaarheid van mondiale vorming in de initiële lerarenopleiding: een attitudeonderzoek bij studenten en docenten, niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling, Vrije Universiteit Brussel, Brussel.
- Van Ongevalle, J., Fonteneau, B. (2014). Learning about the effects of development education programmes. Towards a learning centred monitoring and evaluation practice. Research Report. Pulse Research Platform, HIVA KU-Leuven:
<http://www.outcomemapping.ca/resource/resource.php?id=449>
- Van Ongevalle J., Huyse H., Van Petegem P. (2013). Learning about the effects of development education programmes. *International Journal of Development Education and Global Learning*. Trentham Books nr.5 , pp. 47-70 , ISSN 1756-526X
- VLOR (2009), Raamadvies over educaties.
<http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/advies/ar-adv002-0910.pdf>
- Waldron, F., Kavanagh, R., Kavanagh, A., Maunsell, C., Oberman, R., O'Reilly, M., Pike, S., Prunty, A., and Ruane, B. (2011) Teachers, Human Rights and Human Rights Education: Knowledge, Perspectives and Practices of Primary School Teachers in Ireland. Dublin: The Centre for Human Rights and Citizenship Education, St Patrick's College.
<http://www.spd.dcu.ie/site/chrce/documents/FinalFullReport.pdf>
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004), 'What kind of citizen? The politics of educating for democracy'. *American Educational Research Journal*, 41(2), pp.237-269.

Attachment 1: Overzicht lerarenopleidingsinstituten in Vlaanderen en Wallonië

Haute école	Adresse	Localité	Site	Téléphone
Haute Ecole de Bruxelles	Chaussée de Waterloo 749	1180 Bruxelles	www.heb.be	023401295
Haute Ecole de la Communauté française Paul Henri Spaak	Rue Royale 150	1000 Bruxelles	www.he-spaak.be	022273501
Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut	Rue Pierre-Joseph Duménil 4	7000 Mons	www.heh.be	065347983
Haute Ecole Charlemagne	Rue des Rivageois 6	4000 Liège	www.hech.be	042547611
Haute Ecole de la Communauté française de Namur Albert Jacquard	Square Arthur Masson 1	5000 Namur	www.heaj.be	081234380
Haute Ecole de la Communauté française du Luxembourg Robert Schuman	Rue Fontaine aux Mûres 13b	6800 Libramont-Chevigny	www.hers.be	063410000
Haute Ecole Francisco Ferrer de la Ville de Bruxelles	Rue de la Fontaine 4	1000 Bruxelles	www.he-ferrer.be	022795810
Haute Ecole de la Ville de Liège	Rue Hazinelle 2	4000 Liège	www.hel.be	042232808
Haute Ecole Lucia de Brouckère	Avenue Emile Gryzon 1	1070 Bruxelles	www.helddb.be	025267300
Haute Ecole provinciale de Hainaut - Condorcet	Chemin du Champ de Mars 17	7000 Mons	www.condorcet.be	065401220
Haute Ecole de la Province de Liège	Avenue Montesquieu 6	4101 Jemeppe-Sur-Meuse	www.provincedeliege.be/hauteecole	042379651
Haute Ecole Galilée	Rue Royale 336	1030 Bruxelles	www.galilee.be	026131920
Haute Ecole Léonard de Vinci	Place de l'Alma 2	1200 Bruxelles	www.vinci.be	027610680
Haute Ecole Louvain en Hainaut - HELHa	Chaussée de Binche 159	7000 Mons	www.helha.be	065404141
Haute Ecole libre Mosane - HELMo	Mont-Saint-Martin 41	4000 Liège	www.helmo.be	042222200
Haute Ecole Namur - Liège - Luxembourg	Rue Saint-Donat 130	5002 Namur	www.henallux.be	081468500

Deze lijst van hogescholen in Vlaanderen stamt van 2009, dus dient aangepast te worden omwille van de recente hervormingen en fusies die er geweest zijn binnen de lerarenopleiding.

	Vlaamse Gemeenschap - naam van de hogeschool (+ provincie/regio)	Catégorie pédagogique ⁴⁹
1	HUB-EHSAL (Brussel)	190
2	Hogeschool Sint-Lukas Brussel	10
3	Hogeschool voor Wetenschap & Kunst (Brussel, OV, VB, Antwerpen)	102
4	Erasmushogeschool Brussel	109
5	Artesis Hogeschool Antwerpen	245
6	Plantijn-Hogeschool van de provincie Antwerpen	18
7	Karel de Grote-Hogeschool Katholieke Hogeschool Antwerpen	236
8	Lessius Hogeschool (Antwerpen)	18
9	Hogere Zeevaartschool (Antwerpen)	NVT
10	Katholieke Hogeschool Kempen (Antwerpen)	248
11	Katholieke Hogeschool Mechelen (Antwerpen)	126
12	Groep T - Internationale Hogeschool Leuven	114
13	Katholieke Hogeschool Leuven (Vlaams-Brabant)	280
14	Provinciale Hogeschool Limburg	46
15	XIOS Hogeschool Limburg	96
16	Katholieke Hogeschool Limburg	279
17	Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende (West-Vlaanderen)	134
18	Hogeschool West-Vlaanderen	59
19	Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen	345
20	Hogeschool Gent (Oost-Vlaanderen)	226
21	Katholieke Hogeschool Sint-Lieven (Oost-Vlaanderen)	174
22	Arteveldehogeschool (Oost-Vlaanderen)	392
	Aantal afgestudeerden in de GLO, de SLO en de voortgezette LO in 2007	3447